

安田女子大学紀要 37, 117-128 2009.

「PISA 型読解力」育成のための学習指導

ディベート学習活動の可能性

井 上 雅 彦

Learning Guidance for “PISA Type Comprehension” Upbringing: The Possibility of Debate

Masahiko INOUE

は じ め に

経済協力開発機構（OECD）が実施した PISA 2003 調査における読解力の低下（全参加国中 8 位→14位）は、国語教育界にとって「PISA ショック」と呼ばれるほど衝撃的な出来事であった。PISA 2006 調査においてもそれは改善されることなく（全参加国中15位）、2007年告示の新学習指導要領において、「PISA 型読解力」を反映した指導項目が数多く取り上げられた。

「PISA 型読解力」を向上するための具体的な指導方法については、PISA 2003 調査の結果が発表された後、2006年あたりから書籍、雑誌で提案され、模索され続けている。また、各地の教員対象研修会においても「PISA 型読解力」向上のための授業づくりを意図したものが開かれ、日本国語教育学会の全国大会においては、2006年以降毎年「PISA 型読解力の授業づくり」というワークショップが企画されている。

本稿においては、「PISA 型読解力」とはどのようなものを考察したうえで、その向上にディベート学習活動が有効に機能することを明らかにする。

I. これからの時代に求められる能力の定義

国際化と高度情報化の進行とともに、社会は複雑化、多様化している。このような「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴付けられる社会に適合するための能力を特定する必要性に迫られた OECD は、DeSeCo（デセコ、Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations）を組織した。そして、DeSeCo はこれからの時代に要求される能力概念「コンピテンシー」を定義するために、1997年12月から活動を始め、2003年に最終報告を行い研究プログラムを終了した。

この研究において、DeSeCo は知識や技能の習得に絞ったこれまでの能力観には限界があり、むしろ学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広く深い能力観、コンピテンシー（人の根源的な特性）に基礎づけられた能力への大きな視点の転換が必要となってきたと考えた。そして、共に生き、人生の成功と、良好な社会を形成するための鍵となる能力概念「キー・コンピテンシー」を模索した。それは「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心

理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力」と定義され、次の3つのカテゴリーに分けて具体化された。

1. 相互作用的に道具を用いる（個人と社会との相互関係）
2. 異質な集団で交流する（自己と他者との相互関係）
3. 自律的に活動する（個人の自律性と主体性）

キー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性である。深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはめる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。

II. PISA 調査の求める読解力

1. PISA 型読解力と従来型読解力の相違

DeSeCo プロジェクトにおいて定義されたキー・コンピテンシーは、各国の今後の教育政策を方向付けるものである。そして、それがどの程度効果的であったのかを評価する指標を得るために、現在実施している PISA 調査が必要とされたのである。

PISA 調査は、義務教育修了段階にある15歳児が「習得した知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価する調査」である。つまり、知識や技能の習得だけに止まらない、実生活に役立つ力と活用できる力が試されている。そして、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの主要3分野を中心に調査を行う（2003年は問題解決能力についても調査した）。

この PISA 調査において、読解力は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力（The capacity to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.）」と定義され、従来型の物語、論説など散文形式の「連続型テキスト」だけでなく、表、図、グラフなど「非連続型テキスト」も読解の対象としている。また、読む行為のプロセスを次の三つに分けて習熟度を調査している。

○情報の取り出し（retrieving information from a text）

……テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと。

○テキストの解釈（developing an interpretation of a text）

……書かれた情報がどのような意味を持つかを理解したり推論したりすること。

○熟考・評価（reflecting on and evaluating the form of a text）

……テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけること。

以上のことから、PISA 調査の求める読解力と、これまでわが国で読解力と呼んでいたものとに相違があることが見えてくるであろう¹⁾。

1) 吉田裕久はこれら二つの読解力について次のように指摘している。「読解力をいま、カッコの付かない読解力と、カッコの付いた「読解力」とに分けて考える必要がある。〈中略〉まず、カッコの付かない読解力は、文字通り、文章・作品を読み解く力のことである。基本的には、文章・作品に書かれていること（内容）がわかり、理解できる力のことである。これまで、国語科の授業で、指示語の内容を明らかにしたり、登場人物の気持ちを読み取ったり、作品の主題を考えたり、筆者の主張を追求したりした、

PISA 調査が求める読解力と従来型の読解力の違いを具体的にまとめると、以下のようになる²⁾。

- ◇理解するだけではない⇒テキストに書かれた情報を理解だけでなく、「熟考」し、「評価」することを含んでいる。
- ◇読むだけではない⇒テキストを単に読むだけでなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすることが求められている。
- ◇内容だけではない⇒テキストの内容だけでなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となる。
- ◇文章だけではない⇒テキストには、文学的な文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいる。

2. PISA 調査の具体例

(1) 理解するだけではない

PISA 調査の公開問題に「贈り物」と題されたものがある。洪水に見舞われた女性の家に偶然ヒョウ（豹）が舞い込んでくる。このヒョウが洪水の「贈り物」だというのである。彼女はヒョウに向けて銃を発砲するが、殺すことができない。そして、最後は次のような終わり方をする。そして、問7のように問いかける。

……(略) 次に目覚めたとき、彼女はすべてが変わったことにすぐ気づいた。雨はやんでいて。家が揺れているかと注意してみたが、もう濁流の上で揺れてはいなかった。ドアを開けると、破られた網戸越しに、これまでと違う世界が見えた。家は以前と変わらず崖（がけ）の上に静止していた。川はまだ、数フィート下を激流となって流れていたが、家からカシの木までの数フィートでは、もう水は引いていた。そしてヒョウは去っていた。足跡はポーチからカシの木まで続いていて、その先は湿地帯の中へと続いているに違いないが、柔らかな泥の中でぼやけて、もう見えかかっていた。ポーチの上には、かじられたハムが白い骨になって残っていただけだった。

問7 「贈り物」の最後の文が、このような文で終わるのは適切だと思いますか。最後の文が物語の内容とどのように関連しているのかを示して、あなたの答えを説明してください。

このような問は、日本の国語の問題では無いタイプのものである。従来、与えられた文章を読み解き、理解するレベルの問はあっても、問題文の表現の良し悪しを読み手が熟考し、評価するレベルまで求めるものは無かった。国語の教材は、権威のある著者によって書かれたものであり、学習者はそれに恐懼することはあっても、批評するなどということは許されない雰囲気があった。

／ あの仕事は、他ならぬこの「文章に書かれていること（内容）がわかり、理解できる」読解力を身に付けるためのものであった。〈中略〉一方、カッコの付いた「読解力」は、OECD の PISA 調査で求められた Reading Literacy のことである。〈中略〉文章・作品（それも写真や図表、グラフなども）を読んで、それを問題・課題としてどう吟味・判断し、意見・主張としてどう表現していくかという、その意味では、読解力、分析力・思考力、表現力、そうした総合的で、ダイナミックな、高次のことばの力が要請されたのである。読解力を、読むことはもちろん、読んで考えること、そしてその考えたことを表現まで含めて捉えようとする、言わば拡大読解力と言ってもよい広い捉え方である。（吉田裕久「読解力と『読解力』（Reading Literacy）」『教育科学国語教育』No. 665, 2006, p. 76）

2) 横浜国立大学教育人間科学部附属中学校 FY プロジェクト編『「読解力」とは何か』三省堂, 2006, pp. 9-10.

しかし、PISA 調査は、文章を理解するだけに止まらず、内容と関連づけながらその良し悪しを評価して、批評することまで求めるのである。

(2) 読むだけではない

「贈り物」の間1は、登場人物の女性が〈冷たく残酷な人〉か〈思いやりのある人〉かを、二つの立場から根拠を挙げて主張させる問題である。

問1 下は『贈り物』を読んだ二人の会話の一部です。この二人が自分の意見を証明するには、それぞれどう言えばいいでしょうか。この物語からそれぞれの証拠をさがして、次に示してください。

話し手1：ぼくは、物語のなかの女性は冷たく残酷だと思う。

話し手2：どうしてそう言えるの？私はとても思いやりのある人だと思うわ。

「話し手1」の立場では、銃でヒョウを撃ったことを、また「話し手2」の立場では、ハムをヒョウに与えたことを挙げればよい。難易はそれほど高くはないが、一つの物語を二つの立場で読むことは、日本の国語の授業ではあまりなかったはずである。また、先の間7と同様に、解答は選択肢ではなく、まとまった分量を「書く」ことが求められる。つまり、テキストを読むだけでなく、テキストに基づいて自分の意見を論じることが求められている。

(3) 内容だけではない

「落書き」と呼ばれる問題がある。これは、落書きを批判するヘルガという人物の意見と、落書きはコミュニケーションの一つだと肯定的にとらえるソフィアという人物の意見を読み、設問に答えさせる問題である。日本の国語の授業において、このような相反する2つの意見文を同時に読ませるという機会はあまりなかった。この2つの意見のどちらかに賛成するかを書かせる問3に続き、問4では以下のような問いかけがある。

問4 手紙に何が書かれているか、内容について考えてみましょう。

手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。

どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの考えを説明してください。

※引用中の傍線は稿者による。以下同様。

これは「書き方」を問うている。議論の組立、議論の説得力、文体、論調、用語の特徴、読み手に訴える手法などを説明することになる。これまで国語の授業では、書かれた「内容」を扱うことは日常的に行われても、「書き方」を問題にすることはあまりなかったのではないか。PISA調査は、テキストの「内容」だけでなく、構造・形式や表現法という「書き方」も評価の対象となるのである。

(4) 文章だけではない

次に示したのは「チャド湖」と呼ばれる問題とその設問の一部である。

問2 図1のグラフは約何年前から始まっていますか。

問3 筆者は、このグラフの始まる年として、どうしてこの年を選んだのですか。

チャド湖

図1は、北アフリカのサハラ砂漠にあるチャド湖の水位変化を示しています。チャド湖は、最後の氷河時代の紀元前20000年ごろに完全に姿を消しましたが、紀元前11000年ごろに再び出現しました。現在のチャド湖の水位は、西暦1000年とほぼ同じです。

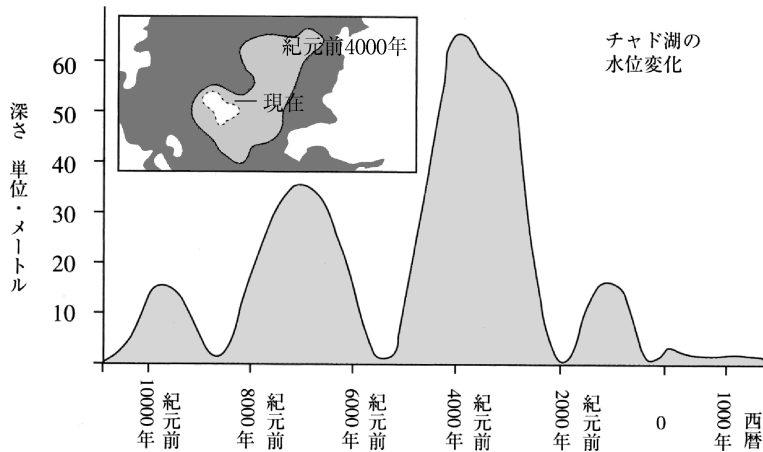


図1

図2は、サハラ砂漠のロックアート（洞窟（どうくつ）の壁に描かれた古代の壁画）とそれに描かれた野生動物の変化を示しています。

サハラ砂漠のロックアート（壁画）に描かれた野生動物の変化

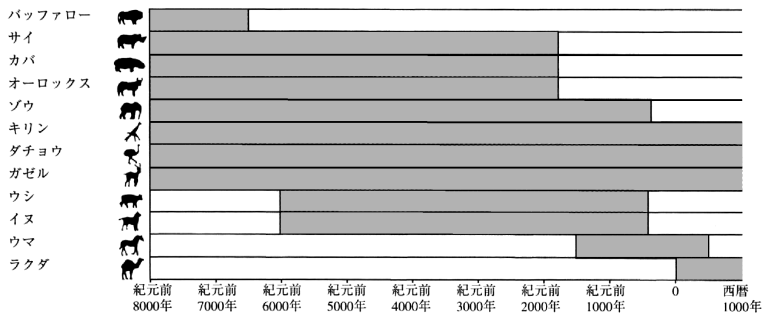


図2

散文形式の「連続型テキスト」だけでなく、このように、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」も読解の対象となる。「非連続型テキスト」を読む力は、国語科だけではなく、社会科学や理科といった他教科においても担わなければならない。それは、文部科学省が『読解力向上に関する指導資料－PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向』（2005年12月）において、「読解力は、国語だけではなく、各教科、総合的な学習の時間など学校の教育活動全体で身に付けていくべきものであり、教科等の枠を超えた共通理解と取組の推進が重要である」と示していることから明らかである。

Ⅲ. 「PISA 型読解力」を育成する授業

「OECD-PISA2003年調査 国立教育政策研究所内プロジェクトチーム」に属し、読解力班の主査を務めた有元秀文は、上記の「PISA 型読解力」の特性をふまえて、「PISA 型読解力」が育つ授業の方向性を、次のように七つ示している³⁾。

1. 教科書だけの精読型授業から多読によって多様な情報を収集するプロジェクト学習へ

一つのテキスト内容を読み解くだけにとどまらず、多種多様なテキストを読み、情報を収集するなかで、テキストの内容を熟考・評価する力がつく。また、プロジェクト学習は PISA 調査の根本にある実生活における様々な変化に対応する力、経験から学ぶ力を育むはずである。

2. 教師主導の一斉授業から、子ども主導の協同学習に

3. 大人の興味を押しつける授業から子どもの興味を重視した授業へ

教師の解釈の押しつけや、教師の期待する正解を求めて読もうとする授業においては、テキストを受容する力をつくとしても批評する力は身につかない。子どもの興味を重視した協同的な学習のなかにこそ、解釈の多様性は尊重されるのである。また、他人との関係を築き、協力し合いながら、問題を解決するキー・コンピテンシーも育てることができる。

4. 文章だけの教材から図表・地図・映像も取り入れた教材へ

PISA 調査のテキスト形式が「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」も含むからには、国語科においても図表や地図、映像などを教材とし、それらを読む力を養うべきであろう。

5. 主観的な表現から根拠を明確にした表現へ

6. 主観的に憶測する授業から、根拠を挙げて推論する授業へ

7. 感動を押しつける授業から評価・批判するクリティカル・リーディングへ

PISA 調査は、解釈や意見の多様性は認めつつも、必ずそこに根拠を示すことを求める。「なんとなく」とか「雰囲気で」といった主観で読む授業ではなく、根拠に基づいて読み、表現する授業が求められるのである。

「PISA 型読解力」を育成する授業の要件として、有元の言を端的に3つに整理すると、次のようになる。これら a～c の要件を、ディベート学習活動が満足することをⅣにおいて明らかにする。

——【「PISA 型読解力」を育成する授業の要件】——

- a, 根拠を示して文章を評価・批評しながら読む授業
- b, 課題追求のために、協同して様々な文章や資料（非連続型テキストを含む）を読み比べる授業
- c, 読み比べたことを活かして自分の考えをまとめ、表現していく授業

3) 有元秀文『必ず「PISA 型読解力」が育つ七つの授業改革 「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』明治図書、2008、pp. 76-80.

IV. ディベートを用いた説明的文章の学習指導

稿者は、説明的文章の学習指導にディベートを用いた先行実践を、次の1～3のように分類した⁴⁾。

1. 一教材の読みへと収束させるディベート学習活動
 - 〈ア〉一教材の「確認読み」のためのディベート学習活動
 - 〈イ〉一教材の「評価読み」のためのディベート学習活動
2. 二教材を比べ読みさせるディベート学習活動
3. 多教材の読みへと拡散させるディベート学習活動

この分類にしたがい「PISA 型読解力」育成にディベートが有効であることを考察する。

1. 一教材の読みへと収束させるディベート学習活動

「1. 一教材の読みへと収束させるディベート学習活動 〈イ〉一教材の「評価読み」のためのディベート学習活動」には、下記のような実践例があるが、これらは先に整理した PISA 型読解力を育成する授業の要件 a を満足するものである。

教材・校種・学年	授業者	学習指導過程	論 題
「動物の体」(小5)	秋山欣彦	文章の要約→語句の意味理解→ディベート	『「動物の体は環境に適応している」ということはない』
「ねむりについて」(小5)	石川哲史	読解→ディベート	『5年生は、午後10時までにねむるべきである』
「発ぼうスチロールで地ばんを造るのはよい」(小4)	伊庭郁夫	通読→大まかな内容把握→ディベート	『発ぼうスチロールで地ばんを造るのはよい』
「生きている土」(小6)	鈴木啓司	通読→学習課題の発見→段落ごとの読み取り(一人学び→話し合い)→ディベート→まとめ	『人間が土に対してしていることは、仕方がないことなのだろうか』

論題に着目すると、「筆者の意図、思想」を熟考・評価させるものとなっていることに気づく。例えば、教材「動物の体」では、「動物の体がさまざまな形で環境に適応できるようになっている」という「筆者の意図、思想」にして、『「動物の体は環境に適応している」ということはない』という論題を設定して、「筆者の意図、思想」を熟考・評価させようとしている。また、教材「ねむりについて」では、ねむりの効用について書かた文章を読んだあと、「5年生は、午後10時まででにねるべきである」という論題を設定して、「筆者の意図、思想」を吟味させようとしている。

このような論題を用いたディベートでは、「筆者の意図、思想」だけでなく、書かれている「ことがら・内容」や「論理展開、表現」の熟考・評価も同時に行われる。「筆者の意図、思想」を批判しようとするれば、書かれた「ことがら・内容」の選び方の不適切な箇所、「論理展開、表現」の矛盾などを指摘するからである。つまり、筆者の「意図、思想」の妥当性を、根拠(「ことがら・内容」の正確性、「論理展開、表現」の整合性)を示しつつ、評価・批評して読ませる授業

4) 拙稿「ディベートを用いた説明的文章の学習指導」『言語表現研究』第15号、1999、pp. 87-97.

となるのである。

また、花田修一は説明的文章を理解するのにふさわしいディベートの論題形式を示している⁵⁾。花田の示した論題形式には、文章の内容だけではなく、「書き方」を吟味・評価するものが含まれていることに注目したい。

【説明的文章の理解にふさわしい論題】

- 「題名の適否を問う」論題
『「～」という題名は、文章の内容から考えて適切ではない。』
- 「文章展開の効果を問う」論題
『「～」の文章の組立は、読者の立場を考えて工夫されてはいない。』
- 「語句の使い方を問う」論題
『「～」という語句の使い方は、その意味がわかりにくく、適切ではない。』
- 「事実と意見の区別を問う」論題
『「～」という文は、事実を述べたものである。』
- 「表現の方法や文章の特徴を問う」論題
『「～」したのは筆者独自の表現方法とはいえない。』
- 「筆者のものの見方や考え方を問う」論題
『「～」という筆者の考え方には反対である。』

このように、一教材の読みへと収束させるディベート学習活動は、要件「a、根拠を示して文章を評価・批評しながら読む授業」となるのである。

2. 二教材を比べ読みさせるディベート学習活動

「2. 二教材を比べ読みさせるディベート学習活動」は、下記のような実践例があるが、これは先に整理した「PISA 型読解力」を育成する授業の要件bを満足するものである。

教材（校種、学年）	授業者	学習指導過程	論 題
「ありの行列」 「ヤドカリのすみかえ」（小3）	伊庭郁夫	通読→おおまかな内容把握（簡単な内容・数字などの問答）→ディベート	『「ありの行列」の方が「ヤドカリのすみかえ」よりわかりやすい』 『「あり」の方が「ヤドカリ」よりすごい』
「花を見つける手がかり」 「飛び方のひみつ」（小4）	伊庭郁夫	通読→おおまかな内容把握（簡単な内容・人名・数字などの問答）→ディベート	『「花を見つける手がかり」と「飛び方のひみつ」の説明文、どちらがわかりやすいか』
「森林と健康」（小5） ※「サロマ湖の変化」は既習	伊庭郁夫	通読→おおまかな内容把握→ディベート→文章構成を考える	『「森林と健康」の方がわかりやすいか「サロマ湖の変化」の方がわかりやすいか』
「人類はほろびるか」 「ガラバゴスの自然と生物」（小6）	伊庭郁夫	通読→おおまかな内容把握（簡単な内容・数字などの問答）→ディベート	『「ガラバゴスの自然と生物」がわかりやすいか「人類はほろびるか」がわかりやすいか』 『人類はほろびるか、ほろびないか』

5) 花田修一『国語科ディベート授業入門』明治図書、1994、pp. 48-54.

上記の実践はすべて伊庭郁夫のものである。伊庭はこれまでに行った実践の論題を二つに整理したうえで、次のように述べている。

- (1)「AとB、二つの説明文、どちらがわかりやすいか」(説明文の特徴)
 (2)「CとD、どちらが〇〇か」(説明文の内容)
 (1)については、二つの説明文を対比させながら、説明文の特徴を明らかにしていくものである。目のつけどころとして、「問いかけの文と答えの文」「実験や観察」「指示語、接続語」「数字の使われ方」「図表や写真の使われ方」「図表・写真と文の照合」「比喩などの使い方」などがある⁶⁾。

伊庭の実践の特徴は二つの教材を併せ読みさせることにある。(1)の論題は「わかりやすさ」を問うていることから、「書き方」に着目したディベートが行われることになる。学習者は自分の支持する教材のわかりやすさがどこにあるのかを、「書き方」に注目して根拠を探す。また、相手側の教材のわかりにくさも「書き方」という観点から指摘する。

次に示したのは、伊庭が小学校6年生を対象に、教材「人類はほろびるか」と「ガラパゴスの自然と生物」と、どちらがわかりやすいかという論題で実施したディベートの立論の一部である。

【「ガラパゴスの自然と生物」の方がわかりやすい側】

〈「ガラパゴスの自然と生物」の方がわかりやすいわけ〉

- ・一段落で場所が詳しく書いてあるし、地図もついている。
- ・自然や生物のことなどを例にあげて説明している。
- ・例は、一つの中に「体の大きさ」「体重」「食べ物」や「敵」まで書いてある。
- ・短くてすっきりしている。
- ・最後に言いたいことをしっかりとまとめている。

〈「人類はほろびるか」の方がわかりにくいわけ〉

- ・動物を例にしてあるのはいいけど、人間と動物とではちがいきすぎる。ちがいきすぎるからわかりにくい。
- ・長くまとめているし、読みにくいし、みんなの頭の中に入らない。

このように学習者は自分の支持する教材のわかりやすさを、「書き方」を根拠にして主張している。つまり、地図の用い方、例の引き方や妥当性、文章の長さ、文章構成などをもとに論題を検討しているのである。しかも、この作業は個人が行うのではなく、クラスメートと協同して行う。つまり、要件「b、課題追求のために、協同して様々な文章や資料（非連続型テキストを含む）を読み比べる授業」となっている。

3. 多教材の読みへと拡散させるディベート学習活動

「3. 多教材の読みへと拡散させるディベート学習活動」は、次のような実践例がある。これは先に整理した「PISA 型読解力」を育成する授業の要件cを満足するものである。

教材（校種、学年）	授業者	学習指導過程	論 題
「魚を育てる森」（中1） ・「オゾンがこわれる」 ・「守るみんなの尾瀬を」	古川一男	論題提示→通読→各段落ごとの読解→ディベート→意見文作り	『美濃加茂に美濃加茂ディズニーランドを作るべきだ』

6) 伊庭郁夫『挑戦・小学生の説明文ディベート』明治図書、1996、pp. 51.

<ul style="list-style-type: none"> ・「自然の小さな診察役」 ・「金星大気の教えるもの」 			
「人類はほろびるか」 「ガラパゴスの自然と生物」(小6) <ul style="list-style-type: none"> ・「一秒が一年をこわす」 ・「生きている土」 ・「人間が砂漠をつくった」 ・環境保護を考えた物の研究に関する新聞 ・環境保護を取り扱った図書	伊藤京子	通読→論題提示→一人学び(構成図等の作成・要旨のまとめ)→ディベート→作文	『人類はほろびるか』
「オゾンがこわれる」 「太陽のめぐみ」(小6) <ul style="list-style-type: none"> ・その他 ※「・」で示したものは副教材	菊地省三	学習終了後にディベートを行う。	『自然開発か、自然保護か』 『サマータイム制度を導入すべし』

これらの実践において、主教材はディベートのための一資料として位置づけられる。そして、ディベートを行うなかで、「筆者の意図、思想」が確認、評価される仕組みになっている。

古川一男は中学1年生を対象に、次に示した全11時間の学習指導を展開している⁷⁾。まず「美濃加茂に美濃加茂ディズニーランドを作るべきだ」という論題を提示したあと、教材「魚を育てる森」を学習させる。その後、多くの補助教材をもとにディベートを行い、意見文を書かせるという「環境問題」の単元である。

【学習指導過程】

〈第1次〉

- ①・「北海道」「襟裳岬」からの連想
 - ・テーマ「環境問題」について
 - ・論題の提示「美濃加茂に美濃加茂ディズニーランドを作るべきだ」
- ②・「魚を育てる森」の通読

〈第2次〉

- ③・第一段落の読解
 - ・「襟裳岬の自然について考える」→「襟裳砂漠」にした人たちをどう思うか。
- ④・第二段落の読解
 - ・「森と海の関係について考える」→「自然」についてどう思うか。
- ⑤・第三段落の読解
 - ・「襟裳岬のことから筆者が言いたいことを考える」
 - 筆者はなぜ「絶対に」と言わずに「できるかぎり」と言うのか。

〈第3次〉

- ⑥⑦⑧・「論題」に対する考え作り(資料「いろいろなところから情報を集めよう」配布)
- ⑨・論題に対するディベート
- ⑩・テーマに対する意見の記述
- ⑪・意見文集作りと交流

第1次から第2次にかけて用いる「魚を育てる森」という教材は、環境保護の重要性を指摘し

7) 古川一男「ディベート “で”『環境問題』を考える」『国語教育』No551, 1997, pp. 67-70.

たものである。したがって、「美濃加茂にディズニーランドを作るべきだ」という論題に対して、教材読解後は「作るべきではない」という立場に立つ学習者が多くなる。しかし、第2次の⑤において、古川は「筆者の松永さんは、『森を大切にしないと、海も死んでしまう。自然を大切にしないといけない』と主張してきた。しかし、なぜ最後に、自然のバランスを『できるかぎり』壊さないようにと、あいまいな表現を使ったのだろう」と学習者に投げかけ、本文中の「できるかぎり」という語句に着目させている。そこから、人間が生きることと自然を壊すこととは表裏一体であるという現実気づかせ、ディズニーランドの建設は、学習者たちの町、美濃加茂市の発展に寄与するという現実的な立場も理解させようとしている。

そして、この問題をより深く考えるために、第3次に資料「いろいろなところから情報を集めよう」を配布して、小学校や中学校の教科書に出てくる環境に関する説明的文章や、図書館にある環境問題を取り扱った本を紹介している。つまり一教材の精読から多読に向かって指導がなされているのである。また、学習者はディベート準備のためにアンケートを作成したり、地元の人にインタビューを行ったりして、説明的文章の学習活動は総合的な学習活動へと発展している。そして、学習者の認識の深まりを期待してディベートを行った後、意見文をまとめ、それを地元新聞の読者欄へ投稿させて単元を終えている。このように、要件「c、読み比べたことを活かして自分の考えをまとめ、表現していく授業」になっているのである。

む す び

従来、日本の国語の授業において、テキストは絶対的な権威をもち、それは教師主導のもとに時間をかけて丁寧に読まれ、何の疑いもなく享受されてきた。学習者はテキストの内容を正確に読むことしか求められないのだから、「内容」はおろか「書き方」について評価したり、批評したりすることはない。教師の発問に答えれば「はい、そうですね」で終わり⁸⁾、その答えの根拠を聞かれることもあまりなかったのではないかな。

しかし、このような授業では「PISA 型読解力」の向上は望まれない。また、得点向上という目の前のことにとらわれることなく、これからの社会を他者と共に生き、人生の成功を手にして、良好な社会を形成する人間を育てることはできないであろう。

これまで考察してきたように、ディベートは次の三つの要件を満足し、「PISA 型読解力」の向上に有効な学習活動となるはずである⁹⁾。

- a、根拠を示して文章を評価・批評しながら読む授業
- b、課題追求のために、協同して様々な文章や資料（非連続型テキストを含む）を読み比べる授業
- c、読み比べたことを活かして自分の考えをまとめ、表現していく授業

10数年前に脚光を浴びたディベートは、「ディベートを導入したらクラスの人間関係が悪くなっ

8) IRE 構造「I (Initiation) はたらきかけ」「R (Reply) 応答」「E (Evaluation) 評価」と呼ぶ。これを導き出したキャズデン (Cazden, C. B.) は、伝統的な授業においてこの構造が支配的であることを指摘し、この構造を変化させることが学びをより深く、確実なものにすると述べている。

9) 紙幅の関係上、ディベートを用いて文学的な文章を読む学習指導が、PISA 型読解力の育成に有効であることを考察できなかった。拙稿『ディベートを用いて文学を〈読む〉』（明治図書、2001）を参考にされたい。

た」「ディベートは日本の文化に合わない」などと言われることもあり、日本の教室に浸透しきっていない。より一層グローバル化が進み、国際的な学力調査の結果が取りざたされる状況の中で、ディベート学習活動の教育効果を様々な角度から再検討すべき時が来ているように思う。

〔2008. 9. 29 受理〕